

Title	応用会話分析研究 : 相互行為的視座からの教育と学習 (冊子)
Author(s)	
Citation	言語文化共同研究プロジェクト. 2020
Issue Date	2021-05-31
oaire:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/85199
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

言語文化共同研究プロジェクト2020

応用会話分析研究 —相互行為的視座からの教育と学習

岡 田 悠 佑
古 川 敏 明
石 野 未 架
勝 部 三奈子
久 次 優 子
福 島 玲 枝

大阪大学大学院言語文化研究科

2021

言語文化共同研究プロジェクト2020

応用会話分析研究 —相互行為的視座からの教育と学習

岡 田 悠 佑
古 川 敏 明
石 野 未 架
勝 部 三奈子
久 次 優 子
福 島 玲 枝

大阪大学大学院言語文化研究科

2021

目 次

岡田 悠佑	専門家主導の「謎解き」連鎖を通じた学習者の社会化	1
古川 敏明	「もう立派なギタリストです」：ギターレッスンにおける成員カテゴリー化	11
石野 未架	教師の謝罪と権威の維持 —単一事例分析による予備的考察—	16
勝部 三奈子	「正当な日本語教師」をめぐる成員カテゴリー化の 実践 —日本語学校非常勤講師へのインタビューの会話分析	27
久次 優子	ピア・リーディングにおける意見相違の示し方について の事例研究	37
福島 玲枝	日本人高校生間における英語での会話継続と話題管理： 英語授業内活動の分析から	46

「もう立派なギタリストです」：ギターレッスンにおける成員カテゴリー化

古川 敏明

1. 導入

教育と学習の会話分析研究として、本稿では音楽のレッスン、特にアコースティックギターのレッスンにおける講師と受講者のやりとりをデータとして、予備的な分析を提示する。相互行為中の教育と学習については、教室内会話に頻出する IRE/F 連鎖、教育・学習機会の創出、動機のような心的トピックの再特定化など、さまざまな着眼点があり得るが、本稿はギターレッスンという一種の教室内会話において、参加者たちが自らや他者をどのようなカテゴリーに帰属させるのかという問いを掲げ、制度的場面で可視化されるカテゴリーをめぐる社会的行為を記述する。

2. 先行研究

相互行為中の会話における成員カテゴリー化は、異文化コミュニケーション場面、養育者・子どもの会話、オンライン会話、ニュース番組など、さまざまな状況をデータとして分析されてきた (Greer, Brandt & Ogawa, 2013; Nguyen & Nguyen, 2017; Rintel, 2015; Stokoe & Attenborough, 2015; 山崎・佐竹・保坂, 1993)。相互行為の参加者たちは、会話の連鎖の中でカテゴリーとカテゴリーに付随する属性を資源として用いながら、意味の交渉を行い、間主観性を達成する。本稿では、教育と学習の場であるギターレッスン中のやりとりにおける成員カテゴリー化に着目する。

3. 方法

教育と学習のデータとして、同じ講師と受講者の 1 対 1 のギターレッスンをビデオカメラ 1 台で記録した。記録したのは、2017 年 12 月から 2018 年 3 月にかけて撮影した 30 分のレッスン 6 回分（合計約 3 時間）である。本稿はカテゴリー化が観察された 6 回目のレッスンを対象とし、レッスン中のやりとりからの抜粋を示し、コレクション構築に向けた予備的分析を行う。

レッスンは通常、受講者が入室、挨拶、ギターや楽譜の準備、レッスン、受講者が退室という流れで進んでいく。本稿では受講者の入室後、レッスンが開始して 5 分ほど経過した時点のやりとりを分析する。講師と受講者は椅子に座って向かい合い、どちらもギターを持ち、目の前の譜面台にテキストを開いた状態で置いている (図 1)。より正確には、講師は斜め右に、受講者は斜め左に譜面台を置いている。テキストのページには現在扱っている曲の譜面が掲載されている。



図 1 講師 (左)、受講者 (右)

4. 分析

以下の抜粋は、前週と同じ曲を復習している場面である。参加者の A は講師、B は受講者を表す。抜粋に先行するやりとりでは、まず A が Bm7 (ビーマイナーセブン、付録 1) を鳴らしてから、B に実演させていた。続いて、同じように A が Am7 (エーマイナーセブン、付録 2) を鳴らしてから、B に実演させていた。B が Am7 と Am (エーマイナー) の類似点に言及すると、A が B の発話内容を肯定し (1 行目)、間を挟んで (2 行目)、(Am7 の隣に掲載されている) Bm7 を見るように述べている (3、5 行目)。

抜粋 1

```
1  A |>so so so so<
    a |((頷き、テキストを見て、右手でテキストを指差す))
2  (.4)
3  A de tonari no mokkai
4  B bi:maina:|sebum
    a |((テキストを見る))
5  A mite kudasai.
6  (.5)
7  B hai. ((メガネに触れ、咳))
```

A の要請に対し、B がテキスト上のコードを特定したことを知らせるとともに、A による説明を促している (7 行目)。次の抜粋では、A がコードに関する説明を開始する (8 行目)。

抜粋 2

```
8  A kore dakara ne ano
9  A |onna:ji ko:do da to omotte kudasai.
    a |((B を見る))
10 B n:[:::]
11 A [bi:maina:] ((テキストを見る))
12 A sebum to e:maina: |sebum.
    a |((B を見る))
13 (.8)
14 B ho:..
```

A は「これ」(ここまで話題になっている 2 つのコード) と述べてから、「おんなじ」コードだと見なすよう指導し、その後で、Bm7 と Am7 の 2 つのコードを改めて特定している (9 行目)。B は類似性を認めようとしている途中であることを示しており (10 行目)、コードが特定された後には (11-12 行目)、比較的長い間を挟んで (13 行目)、2 つのコードの類似性を新情報として受け止めたことを示す発話を行なっている (14 行目)。この間、A は 2 回視線を B に向け、B の理解度をモニターしている (9、12 行目)。しかし、次の抜粋でも、B がコードの類似性を理解したことを示す応答は産出されず、長い間があり (15 行目)、A はギターネックから手を離して腿に置き、この後に演奏ではなく、説明が続くことを投射している。

抜粋 3

```
15 | (1.7)
    a |((左手がギターネックから腿へ))
16 A de kore ga onna:ji ni mieta[ra:]
17 B [hhh]
```

18 A mo: [rippana: |gitarisuto desu.
a |((Bを見て、頷く))
19 B [o:
20 B |naruhodo.
b |((頷き3回))
21 A hhh
22 B ho:n. ((上着の内ポケットからペンを取り出す))
23 A hhh ((テキストを見る))
24 B |onnaji ni mienai na.
a |((Bを見る))
25 B |[n:.
b |((テキストにまるを書き入れる))
26 A |hehehe
a |((テキストを見る))

長い間の後 (15 行目)、A は再びターンをとって説明を開始する (16 行目)。2 つのコードが「おんなじ」に見えたらという仮定の状況を提示し終わるところで、B が笑い (17 行目)、設定された仮定を説明が必要な事柄として扱っている。A は発話を継続し、仮定された状況、つまり、2 つのコードを同一と認識できることと結びついたカテゴリー (立派なギタリスト) を産出している (18 行目)。B は短く感嘆を表示する応答をして、A が産出するカテゴリーを先取りして理解したことを主張しつつも、産出されるカテゴリーとは距離をとっているように聞くことができる (19 行目)。カテゴリーが産出された直後は、B が「なるほど」という発話と同時に、頷きを繰り返し、A の説明に納得したことを示している (20 行目)。A は笑い (21 行目)、B の発話 (と頷き) を説明の必要な事柄として扱っている。B は再び感嘆を表示する応答をして、A の説明を新情報として扱うとともに、上着の内ポケットからペンを取り出している (22 行目)。A は笑うことで、再び B の応答を説明が必要な事項として扱っている (23 行目)。

この後、B は自分には 2 つのコードが同じに見えないという属性を明かすことで、笑いや感嘆の発話をしたことに対する説明を行っており、A が産出した「立派なギタリスト」が自分には適応されないことを示している (24 行目)。さらに、B は考え中であることを示しながら、コードが掲載されているテキストの該当部分をまるで囲むことで、「受講者」としてふるまっている (25 行目)。この間、A は B の感嘆の発話に笑いで応じたり (23 行目)、視線を B に向けて理解度をモニターしたりしていたが (24 行目)、再度笑い、テキストに視線を移している (26 行目)。ここまで B の理解が不十分であることが可視化されており、次の抜粋では、A が姿勢を変え、新たな説明を開始することを投射している (27 行目)。

抜粋 4

27 a ((組んでいた脚を元に戻し、右腕を上げる))
28 A dakara
29 A |e:maina:|seibun no
a |((人差し指を立てた右腕を正面に突き出す))
b |((内ポケットにペンを入れる))
30 A hidarigawa |no
a |((正面の空間で小さくまるを描く))
31 A |shiromaru mittsu (.)
a |((上から下へ、小さくまるを 3 つ描く))
32 A |koko ga
a |((右腕を上げる))
33 A |kuro de betto nutteru
a |((右腕を下、上、下、上、下と動かす))
34 A kanji ni

```

35      |(.2)
    a |((Bを見る))
36 B n:.
37      (1.0)
38 A |mite yareba
    a |((テキストを見る))
39 a ((Bを見る))
40      (.2)
41 B hu::n

```

Aは接続詞「だから」でコードの共通性の認識方法に関する補足説明を開始し(28行目)、テキストにあるAm7(付録2)の左側に縦に3つ並んでいるまるの代わりに、バレーコードであることを示す縦長の黒い印があるとみなせば、と仮定を提示している(29-34、38行目)。この補足説明は、抜粋2の10行目で最初に示された内容理解に関するトラブルについて、Aによる他者開始・他者修復が行われ、コードの見方について、熟達者の見方が指導されている場面といえる。

Aは視線をBに移して理解をモニターしているが(35行目)、Bは再び考え中であることを示しており(36行目)、長い間を挟んで(37行目)、Aは仮定の提示を終えるとともに、視線をテキストへ移す(38行目)。ここまで、Aは空間に複数のまるを描いてAm7を体現し、縦のベタ塗りを示すことでBm7を体現しており、2つのコードの間に共通性を見出す補助線を引くことによって、「立派なギタリスト」が実践する見方にBを招き入れようとしている(Nishizaka, 2020)。

Aは再びBを見るが(39行目)、Bは説明を受信したことを示しているが、理解が十分であるかは明示していない(41行目)。次の抜粋では、Aが新たな補足説明を開始し、ギターで実演も行くと、ようやくBが2つのコードの類似性を認識したことを可視化している。

抜粋5

```

42      | (1.1)
    a |((視線がテキスト、正面へ移動。ギターネックをつかむ))
43 A |kore ga
    a |((ギターを鳴らす))
44 a ((Bを見てから下を見る))
45 A bi:|maina:sebun ga sonomama-
    b |((Aを見る))
46 a ((ギターを2回鳴らし、Bを見る))
47 A [zureteku to
48 B [|a::
    b |((頷きながらテキストを見る))
49      (.4)
50 A ne.
51      |(.3)
    a |((テキストを見る))
52 B n: [n: n:      ] a: a: a: a: naruhodo.
53 A      [| (daitai)]
    a      |((Bを見る))
54 A [|so ]
    a |((テキストを見る。左手がギターネックから腿へ))
55 B [hai ] hai

```

Aはギターをつかみ(42行目)、新たな補足説明を開始すると同時にコードの実演を行なっている(43行目)。AがBの様子をモニターしながら(44行目)、説明を継続し(45行目)、さらに

コードの実演をしたところで (46 行目)、B が理解したことを示す、これまでよりも強い応答を産出している (48 行目)。より強い応答というのは、a (「あ」) とは異なり、a:: (「あ::」あるいは「ああ」) が心的状態の変化を指標しつつも、全く知識がない状態から知識がある状態になったのではなく、事前知識が改訂されたという認知スタンスをとっているからである (Endo, 2018)。B は 1 度目のコード実演 (43 行目) の直後に A に視線を移し (45 行目)、2 回目の実演 (46 行目) が終わるまで A への視線を維持していた。(視線の対象をより正確に特定することは難しいが、おそらく、ギターフレットに置かれた A の指の配置を見ていると考えられる。)

短い間を挟んで (49 行目)、A は「ね」を産出することで、2 つのコードの見方だけでなく、聴き方に関しても共通理解を求めている (50 行目)。短い間の後 (51 行目)、B は繰り返しを伴う発話で、これまでで最も明示的に理解を可視化している (52、55 行目)。B の理解が明示されたので、A は左手をギターネックから腿へ移動させ、補足説明が一旦終結したことを示している (54 行目)。

5. 結論

本稿では、ギターレッスンをデータとして、講師 (A) と受講者 (B) が行う成員カテゴリー化を中心に分析した。レッスンでは、講師が 2 つのコード (Am7 と Bm7) の見方を話題とし、これらに共通点を見出せることが、「立派なギタリスト」というカテゴリーに付随する属性であるということを資源として利用したカテゴリー化が行われていた。ただし、このカテゴリー化は、講師が単独で行なったものではない。受講者は笑いや考え中であることを指標する発話などの応答をすることで、自らが「立派なギタリスト」というカテゴリーに属さないものとして振る舞っていた。つまり、講師と受講者は協働して、B が「受講者」であるという間主観性を達成していた。

本稿では、レッスンの一部を切り取り、一連の連鎖を分析対象としたが、同一のレッスンや異なるレッスンで繰り返し観察される共通の現象のコレクションを構築していくことが今後の課題である。また、コードの見方だけでなく、聴き方についての指導が起こることが音楽レッスンの特徴と考えられるので、この点もさらに分析を進めたい。

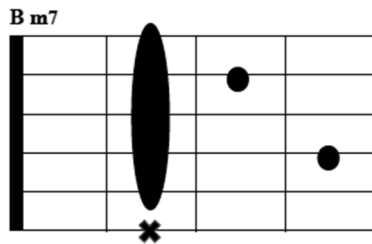
参考文献

- Endo, T. (2018). The Japanese change-of-state tokens a and aa in responsive units. *Journal of Pragmatics*, 123, 151-166.
- Greer, T., Brandt, A., & Ogawa, Y. (2013). Identity in intercultural interaction: How categories do things. *The 2013 PanSIG Conference Proceedings*, 155-164.
- Nguyen, H. T. & Nguyen, M. T. (2017). “Am I a good boy?”: Explicit membership categorization in parent-child interaction. *Journal of Pragmatics*, 121, 25-39.
- Nishizaka, A. (2020). Appearance and action: The sequential organization of instructions in Japanese calligraphy lessons. *Research on Language and Social Interaction*, 53(3), 295-323.
- Rintel, S. (2015). Omnirelevance in technologised interaction: Couples coping with video calling distortions. In R. Fitzgerald & W. Housley (Eds.), *Advances in membership categorisation Analysis* (pp. 123-150). Sage.

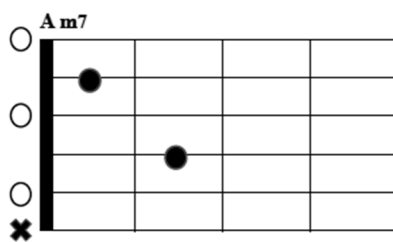
Stokoe, E. & Attenborough, F. (2015). Prospective and retrospective categorisation: Category proffers and inferences in social interaction and rolling news media. In R. Fitzgerald & W. Housley (Eds.), *Advances in membership categorisation analysis* (pp. 5170). Los Angeles: Sage.

山崎敬一・佐竹保宏・保坂幸正 (1993) 「相互行為場面におけるコミュニケーションと権力: <車いす使用者>のエスノメソドロジー的研究」 『社会学評論』 44 号, 30-44.

付録 1



付録 2



「正当な日本語教師」をめぐる成員カテゴリー化の実践 —日本語学校非常勤講師へのインタビューの会話分析—

勝部 三奈子

1. はじめに

「日本語教師」とは日本語を第一言語としない学習者に日本語を習得させるべく教育を行う職業の総称であり、2019年3月に公表された文化庁文化審議会国語分科会『日本語教育人材の養成・研修のあり方について(報告)』では日本語教育に携わる人々のうち、「日本語学習者に直接日本語を指導する者」を「日本語教師」と定義している。しかし一口に「日本語教師」といっても、その職業カテゴリーの中には「新人/中堅/ベテラン」といった経験年数、「地域のボランティア教室/大学/日本語学校」といった教育機関、「専任/非常勤」といった雇用形態を基準とした下位カテゴリーがある。日本語教師たちは大体においてこれらの複合的なカテゴリーを担っており、それぞれの立場によって労働の種類やその労働に対する心的態度も異なるが、しばしばその中の誰がより「正当な日本語教師」なのか、日本語教師のあり方の正当性をめぐって当事者間で議論や争いが行われている。

このような議論や争いは日本語教師の資格化をめぐる公的な審議会や研究上、twitterなどのSNS上などにおいて明示的に行われることもあれば、日々の教師同士の愚痴や研究上のインタビューといった会話の中に暗示的に表出するものとしても見出すことができる(勝部, 2018; 勝部, 2019)。例えば勝部(2019)では、日本語学校の非常勤講師へ行ったキャリア選択に関するインタビューの質問と応答の中で、大学に所属する日本語教師と日本語学校に所属する日本語教師のどちらがより日本語教師として正当かということについて交渉が行われている様子を記述している。そのインタビューの中では、2つのカテゴリーの特徴をそれぞれ述べることで、その教師がなぜ大学の日本語教師というキャリアを選択しなかったかの理由の説明が行われていること、またその説明が行われるプロセスで、学習者のあらゆるニーズに応える「職人」的な「日本語学校の日本語教師」こそが正当な日本語教師であるという労働の価値の序列が構築されていることを明らかにしている。このように「誰が正当な日本語教師か」をめぐる交渉は、大々的な議論とは別に、会話におけるミクロな相互行為の中でも日々行われている。

本研究では勝部(2019)と同様に、Sacks(1972)の成員カテゴリー化装置の概念を用いて「日本語教師」、なかでも「日本語学校の日本語教師」というカテゴリーをめぐる行われる交渉を、その当事者である日本語学校の非常勤講師へ行ったインタビューから分析する。インタビューの参加者が「日本語学校の日本語教師」にまつわるカテゴリーを参照しながら、どのようにして会話を進行していくのか、そのカテゴリー化の実践を記述し、その会話の進行の中で当事者が誰をどのような基準で「正当な日本語教師」として構築していくかを描くことによって、そこから導出される問題について論じたい。

2. データと分析方法

2.1 データの概要

本研究で用いるのは2016年3月に東京都内にある日本語学校の非常勤講師(女性/インタビュー当時50代/教歴15年)へ実施した約90分の半構造化インタビューの一部である。インタビュー

一当時の研究目的はベテラン日本語教師のライフストーリーを描くことであり¹、日本語教師になったきっかけや仕事のやりがいなどを尋ねている。インタビューーとインタビュアーである筆者は日本語教師養成講座の同期であり日本語学校での元同僚でもある。筆者は同じ日本語学校で非常勤、専任²の経験があるがインタビュー当時には職を辞しており、修士課程に在学していた。下記抜粋 1~3 はインタビュー開始から 33 分後で、「専任になりたいと思ったことはないか」という質問に対して、インタビューーが思ったことはないと答え、なぜ専任講師という職を選択しなかったのかその理由を回答する場面である。

2.2 分析方法

このデータの分析は先にも述べたように Sacks (1972) の成員カテゴリー化装置の概念を用いて分析する。成員カテゴリー化装置は、ある人々を分類する際にある特定のカテゴリー集合を選び、またその要素である各カテゴリーを当てはめる際のその仕組みであり、Sacks (1979=1987) では、その母集団において、そのカテゴリー集合の要素が誰にどのように配分されるのかについて、その配分を決定する権利がそのカテゴリー集合のある特定のカテゴリーに属するメンバーが優先的に持つことがあるとしている(Sacks, 1979=1987)。

「日本語学校の日本語教師」という母集団の中の「非常勤」というカテゴリーに属するインタビューーが、その対となる「専任」をなぜ選ばなかったかという理由の説明を達成するプロセスは、「非常勤」というカテゴリーの正当性が主張され、翻って「専任」というカテゴリーの正当性が棄却されるプロセスでもある。このプロセスはつまり誰が「正当な日本語教師」であるかというそのことの決定をめぐる相互行為であり、その中でその決定のために「専任/非常勤」というカテゴリーがどのように用いられるか、なかでもそのカテゴリーの特徴や付随する活動を描くことでそのカテゴリーがどのような序列に置かれるかという実践を記述することは、インタビューの参加者が「非常勤」や「専任」というカテゴリーをどのようにみなしているか、その結果として誰を「正当な日本語教師」とみなしているかを描き出すことができるだろう。

2.3 日本語学校と日本語学校の日本語教師

実際のデータを見る前に、ここでは日本語学校、また日本語学校に所属する日本語教師についてその特徴を述べ、データを分析する際の背景知識の導入及び分析後の議論の素地としたい。

「日本語学校」とは、日本語を第一言語としない人々が、日本語を習得するために通う学校の総称であり、日本国内の日本語学校数は令和元年度の調査では 618 校にのぼる³。日本語学校の多くは日本国内の高等教育機関、例えば専門学校、大学、大学院などへの進学や日本企業への就職を目的とする若い学生を対象とした予備教育機関として機能している。留学生は大体 1 年半か

¹ 本論文の研究目的はインタビュー当初の目的と異なるため改めて研究同意書を作成しインタビューーの同意を得ている。

² 以下からは「非常勤講師」を「非常勤」、「専任講師」を「専任」と表記する。また分析や議論の際にカテゴリーとして言及する際には「 」をつけるが、それ以外では「 」はつけない。

³ 文化庁『令和元年度国内日本語教育の概要』における法務省告示機関数。法務省告示機関とは、「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号の基準を定める省令の表の法別表第一の四の表の留学の項の下欄に掲げる活動の項の下欄の規定により法務大臣が告示をもって定める外国人等に対する日本語教育を行う機関」(P. 2)を指す。

ら2年間日本語学校に在籍し、その間に日本語の習得、高等教育機関への進学や就職を目指す
が、一部の日本語学校は外国人労働者が入国するバックドアとして機能しており、外国人労働者
を呼び込むことで利益を得ていることも指摘されており（芹澤,2018; 牲川 2019）、しばしば社会
問題として新聞などでも取り上げられている。

しかしほとんどの日本語学校においては本来の予備教育機関としての機能が果たされており、
日本語教師は学生が目的を果たせるように日々授業や進学指導、就職支援を行なっているが、そ
の労働内容の詳細は「専任」「非常勤」という雇用形態⁴によって大きく異なる。日本語教師を
志望する人向けの職業案内雑誌である『日本語を教えよう! 2019』（イカロス出版）では日本語
学校の専任10名のインタビュー記事を載せており、その記事の中では専任の労働として、授業
のほか、進学を目指す学生の進路指導、就職を目指す学生の就職支援、運営するクラスのコース
デザイン、教科書や教材の作成、掲示物作成やテスト準備、テストの点数の入力などが挙げられ
ている。さらに専任の1日を追った記事では、学生についての情報共有や指導法の検討などを行
うミーティングや、学生との面談、授業記録やカリキュラム編成、教師間のコミュニケーション
サポートなども日々の労働に挙げられていた。このように専任の労働は授業以外にも多岐にわた
る。一方非常勤の労働内容は、日本語学校の非常勤の職業継続の要因について論じた畠山
(2019)によれば、授業のほかは、授業に付随する採点や添削、担任を任されている場合は担任
業務、チームティーチングの引き継ぎ業務などが挙げられており、専任に比べてその業務内容の
範囲は狭いことがわかる。

最後に他の教育機関と異なる構造上の特徴を述べておく。それは専任と非常勤の割合である。
日本語学校では専任の割合が3割、非常勤の割合が7割と、非正規雇用である非常勤の数が圧倒
的に多い。専任は少数派でありながら学校内においては業務と責任の中心を担い、一方非常勤は
多数派でありながら非正規雇用であることで弱い立場であり、かつ授業以外は周縁的にしか参加
できないという構造になっている。このような雇用形態、業務内容、構造の異なりから専任と非
常勤の間には軋轢や分断が生まれることが有田 (2016) や清水 (2019)では指摘されている。以上
の事柄を背景情報としながら次章では職位の選択に関する質問と回答の中で「専任」や「非常
勤」といったカテゴリーがどのようにその相互行為の達成に用いられるのか、またその中でそれ
らのカテゴリーはどのように特徴づけられ、どのような序列に置かれるのかという点に焦点を当
てて分析を行う。

3. 分析

3.1 「専任>非常勤」という前提による質問とそれに対する回答

[抜粋 1] (以下 IR=インタビュアー/IE=インタビュイー)

- 1 IR: え(.)なんかさ:
- 2 IE: うん.
- 3 (0.5)
- 4 IR: ま:(1.0)その:: (1.2)専任にな-(.)なりたいたと思ったことは?[ないですか?]
- 5 IE: [専任はない.

⁴ 専任はいわゆる正規雇用の日本語教師であり、非常勤は非正規雇用の日本語教師である。非常勤はおよそ3ヶ月~1年単位で雇用契約を結び、報酬は主に授業時間に対してのみ支払われる。

抜粋 1 は、職位に関する質問とその回答の冒頭部分である。この「なりたいなと思ったことは？」という願望の表現を用いて経験を質問する質問形式は「専任」が暗に日本語教師として目指される職位であるという前提でなされていることがわかる。この質問に対して、IE は「専任は」と再度主語を付け加えて少しの間もなく回答している。「ない」だけでも回答可能な質問にわざわざ主語を付け加えて「専任はない」と素早く回答することは、IE はこれまでの経験の中で「専任/非常勤」という職位カテゴリーの選択に関して、自らの意思で「非常勤」の方を選択してきたこと、それは即答ができるぐらい自明であることが示されている。

この質問と回答の短いやりとりで行われていることは、「専任/非常勤」という職位のカテゴリーに関して IR の設定した「専任=なりたいもの」とであるという前提、つまり「専任>非常勤」というカテゴリーの序列の拒否である。IE がこの序列を前提に組み立てられた質問に対してそれを即座に否定することは、IE が「非常勤」であることの価値を見出し、あえて「非常勤」という職位を積極的に選び取っているように聞こえる。

3.2 労働内容の価値の序列による理由の説明

[抜粋 2](抜粋 1 の直後)

- 6 IR: =ない.
7 (0.7)
8 IE: 大変すぎる.
9 (0.8)
10 IR: °あそ:.°
11 (0.6)
12 IE: う(h)ん.
13 IR: うんどんなことが大変,
14 IE: 仕事の:要は(1.0)日本語を教えるっていうことだけをやってればいんじゃない k-ま
15 (.)>もちろん<それ以外に担任作業もあるけど:.,
16 IR: うんうん[うん.
17 IE: [それ以外に:
18 IR: うん.
19 IE: 学校のなんとかとか学校のなんとか[とか=
20 IR: [うんうんうんうん.
21 IE: =そういうものがありすぎて:(1.0)逆に:教えることが(1.1)でき-あの:少な
22 く-時間が少なくなりそうで:.,
23 IR: うんうんうんうんうん.
24 IE: 教えるってことを考える時間が少なくなりそうで:.,=
25 IR: =あなるほどね,
26 IE: [うん.
27 IR: [やっぱりその:(0.5)こう(.)一回の授業にフォーカスしたい(.)みたいな気
28 持ちがあるってこと?
29 (1.8)

30 IE: と一回ってよりもその(1.5)学生のことをフォーカスしたい=
 31 =っ[てこと.
 32 IR: [あなるほどね,(0.8)他の(0.5)なんていうの,=
 33 IE: =学校の(0.4)ことじゃなくて
 34 IR: うんうんうんうんうんうん.
 35 IE: クラスのことみたいな.
 36 IR: あ:そっかそっか(.)より学生:(0.6)寄りでいたい=
 37 IE: =うん.

6行目以降は、5行目で行われた回答の理由の説明が行われている。IEは「専任はない」と述べた理由をまず「大変すぎる」とした上で、IRに促されその具体的内容を説明し始める。14行目から始まる説明の組み立ては、「専任」と「非常勤」それぞれのカテゴリーにおいてどのような労働がどのような割合を占めるかという、各カテゴリーが従事する労働内容の対比によって展開されている。その対比は「非常勤」が教授活動について考えるという労働に十分に従事できるのに比べて「専任」は「学校のこと」があるために十分にその労働に従事できない、という対比である。IEはまず「非常勤」の主な労働を実際の教授活動であると示した上で⁵、「専任」の労働はそれ以外の学校組織に関わる労働の比重が大きいがために「教えるってことを考える時間」が少なくなるという説明を行なっている。この間IRは「うん」を繰り返すことによって、IEの語りの進行を支援し(Stivers, 2008)、かつ説明の続きが産出されうる24行目の発話の直後にターンを取り「あなるほどね」とここまでの内容を「専任」を選択しなかった理由の説明として理解している。

そしてその上で27行目からはIRがそれまでのIEの説明に対して、「教えるってことを考える」ということが具体的に指し示す内容の候補を差し出すことによって、その説明をどのように理解したのかを示している。IRは「教えるってことを考える」ことは、「一回の授業」、つまり一つ一つの授業をいかに教えるかに焦点を当てることだという理解を見せているが、IEはそれに対して、「学生」という教える対象に焦点を当てることだとし、それは例えていうならば先ほど述べた「学校」という組織全体に関わるのではなく、「クラス」という教えることに限定された空間に関わることなのだとIRの理解を修復する。

この抜粋2の理由の説明の中で2つのことが浮き彫りになる。まず1つ目は「学校のことじゃなくて」「クラスのこと」に焦点を当てる、という対比から示されるように「日本語学校の日本語教師」には「学校寄り/学生寄り」という「専任/非常勤」とは別の下位カテゴリーがあり、「専任」は「学校寄り」に、「非常勤」は「学生寄り」にそれぞれ対置されるということである。そして2つ目はその2つの立ち位置の序列である。「専任」になった場合、学校という組織に関わる労働があるために、教えることとそれにまつわることに十分に従事できないという説明が、「専任」を選択せず「非常勤」を続けている理由として理解可能となっていることから、2人の間では、「学生」のために「教えること」「教えるってことを考えること」に従事する「学生寄り」の

⁵ 14行目から15行目にかけては、非常勤の行う労働として「担任作業」も付け加えられている。しかし「それ以外」という表現を用いて「日本語を教えること」という範囲の外にあるとわざわざ示していることや、「日本語を教えること」だけでは非常勤の実際に行う労働としては正確さに欠けていることに対して後から補填されたように聞こえることから、IEは「担任作業」という労働には重きを置いていないことが理解可能である。

立場こそが本来の日本語教師のあり方である、つまり本来あるべき姿を基準とした序列では「非常勤>専任」と位置付けていることが窺える。

3.3 「専任経験者」というカテゴリーを用いて行われる評価

[抜粋 3](抜粋 2 の直後)

- 38 (2.0)
39 IR: そうだね:>やっぱり<専任だとそれできにくいつて感じがする?=
40 IE: =できにくい
41 (1.0)
42 IE: し:
43 IR: うん.
44 (1.1)
45 IE: >多分<そ::ゆ::働きかた:(.)では:(.)やってけない:(.)んじゃないかなあと.
46 IR: ああ
47 (1.2)
48 IE: >もちろん<学生を無視するわけじゃないし学生のいうことを:
49 IR: うんうんうん
50 IE: 切るわけじゃないんだけど:
51 (1.0)
52 IR: ま体制側に従わなきゃいけ(h)な(h) [い(h)み=
53 IE: [あと:
54 IR: =たいなのはあるけどね
55 IE: 事務作業っていうのかな:(.)大学の先生も多分[同じこという-
56 IR: [雑務.
57 IE: そう雑務が増えると思った.
58 IR: う:ん.

抜粋 3 は IR が「>やっぱり<専任だとそれできにくいつて感じがする?」と「専任」になった場合、「学生寄り」になることが困難そうかどうかを尋ねている。IE はそれに対して即座に「できにくい」と端的に応答するが、再びターンを取って、それは「専任」が「学生寄り」の労働をしていては仕事を続けることが困難な状況だからであり、「学生を無視するわけ」でも「学生のいうことを切るわけ」でもない、つまり「専任」が全く学生に寄り添っていないわけではないと、「専任」＝「学校寄り」という特徴の修復を行っている。

この修復に対して、IR は「体制側に従わなきゃいけないみたいなのはあるけどね」と「専任」はやはり「学校寄り」にならざるを得ないことを述べている。ここで IR はこれまでのやりとりの中では表出させることのなかった「専任経験者」というカテゴリーを持ち出し、「専任経験者」として認識的権威を主張しつつ、「専任」は「学校寄り」であることを述べることによって、IE の修復を無効化し、教師の本来あるべき姿という基準における「非常勤>専任」というカテゴリーの序列を保持しようとしているように見える。そして同じように「専任」の価値を下げる行為は、56 行目の「雑務」という事務作業の再定式化でも行われている。IE は IR の体制側

云々の発話を聞き終わる前に、「あと:」と、これまでとはまた別の基準での「専任」を選択しない理由について述べ始めるが、その理由である「事務作業」に関する理由を IE が説明し終わる前に IR は「事務作業」を「雑務」と価値を下へと再格付け (regrading: Bilmes, 2019) を行う。IE の発話を遮り、大きな声でかつ断定調で行うこの再格付けもまた、「専任経験者」というカテゴリーによってそのように評価ができることを見せ、「専任」の行う「事務作業」という労働を価値の低いものに置き直しているように見える。そして「事務作業」と価値付けのない表現を用いていた IE も IR の「雑務」という再格付けの後には同じようにその労働を「雑務」と呼び、それが増えるがゆえに「専任」を選択することはしないのだという理由を完結させている。

この抜粋 3 では、抜粋 2 で位置付けられた「非常勤>専任」という序列をもとに、再度質問が設定し直され、それに対して IR と IE がその序列の交渉が行われながら、回答が構築されていった。この交渉においては IE が「専任」も本来ならば「学生寄り」でいたいのにそれが状況的にできないと修復することによって「専任」を擁護し、一方で IR が「専任経験者」というカテゴリーを持ち出してその修復を無効化し、事務作業を「雑務」と再定式化して労働の価値を下げたりすることによって、労働の価値の序列を保持しようとしているように見える。しかし修復によって擁護することも、修復を無効化し「事務作業」を「雑務」と格下げすることも、結局はどちらも「学生」のために「教えること」「教えるってことを考えること」に従事する「学生寄り」の立場こそが本来の日本語教師のあり方だという抜粋 2 で構築された日本語教師像が再度示される結果となっている。

上記の分析をまとめると、日本語学校における職位の選択に関する質問とその回答の一連のやりとりの中では「専任」や「非常勤」の労働とその序列が描かれることによって「正当な日本語教師とは誰か」をめぐる交渉が行われていた。その中では学生の直接の利益である言語習得に関する労働、すなわち抜粋中に言及される「教えること」や「教えるってことを考えること」こそが、より日本語教師として価値のある労働であり、その労働に特化して十分に従事することのできる「非常勤」が日本語教師としてより正当な存在として描かれていた。そして「学生のこと」「クラスのこと」に対比される「学校のこと」、つまり学生の言語習得には直接関わることのない労働は価値の低いものとされ、「専任」は本来の日本語教師としてあるべき姿に志向しながらも、体制側からの要請により価値の低い労働にも従事せざるを得ないとされていた。

4. 議論

4.1 「学校寄り/学生寄り」という両極的なカテゴリー

この章においては「正当な日本語教師」をめぐるカテゴリーや労働の価値の序列が、どのような構図のもとにどのように描かれたか、その結果から導き出される問題について議論する。

まず議論したいことの一つ目は、インタビューの参加者が日本語学校をどのようにみなしているかということである。上記のデータでは日本語学校の日本語教師の下位カテゴリーには「学校寄り/学生寄り」というカテゴリー集合があるとされ、「専任」は「学校寄り」に、「非常勤」は「学生寄り」にそれぞれ適用されている。この「学校寄り/学生寄り」という両極に対置されるカテゴリー集合への適用を資源として「専任」を選択しなかった理由が理解可能になっていることから、インタビュアーとインタビュイーが「学校寄り」であることと「学生寄り」であることは、利益の相反すること、両立しないことであるとみなしているということが示されている。言い換えればインタビュアーとインタビュイーの目に日本語学校という組織は学生の利益を損なう

ような否定的な存在として映っているということだ。有田 (2016) や清水 (2019) では、学校の利潤の追求のために学生の教育環境の十分な整備がなされない場合があり、そのことでしばしば学校経営者と日本語教師の間で衝突が起こることを指摘している。この抜粋においてはどのようなことで組織が学生の利益を損なっているのかは特定できず、またそもそも経営方針などに介入する権限を持たない非常勤講師に経営側の意図が伝えられているかどうか不明である。しかし重要なのは事実とはかくとして、学校と学生になんらかの対立が存在するとこの 2 人がみなしていることである。またさらに日本語学校に雇用されていながら「非常勤」という自らのカテゴリーを組織側と対極に位置する存在として位置付けることができているそのことから、末吉 (2012) や勝部 (2019) が指摘しているように、この 2 人が「非常勤」を組織の中の一教員としてというよりも、「職人」のような専門家集団の一員としてみなしているということも示している。つまり組織に所属していながらも学校の経営方針とは関わりがない、むしろ対立する存在として、学生の言語習得や進学という利益のために授業や授業準備にのみ注力することが日本語学校における日本語教師の正しいあり方であると自らを理解しているのである。

4.2 「専任」「非常勤」は対立する関係か

では「学校寄り」の「専任」と「学生寄り」の「非常勤」は、「経営者」と「非常勤」と同様に対立的な関係にあるだろうか。このことは抜粋 3 のインタビュアーやインタビュー어의インタビュー中の振る舞いを再度検討することによって紐解いていきたい。抜粋 3 はインタビュアーが「専任」は「学生寄り」になることは困難かどうかを尋ねる場面であった。この際のインタビュー어의回答は困難であるという否定的な回答であったがしかし、その直後には「専任」が好んでそのような状況に置かれているわけではない、という修復を行なっている。このことは自らの「非常勤」という立場の正当性は主張しながらも、「専任」にも一定の理解を示しているということである。一方でその理解に対して、「専任経験者」というカテゴリーに紐づく権利から事務作業を「雑務」と格下げしたインタビュアーの行為もまた、強権的に見えるが、そのように格下げした評価をして見せることで、「非常勤」の労働の価値を保持し、インタビュー어의主張を支持しようとしていることがわかる。最終的にはインタビュー어도「雑務」と繰り返すことで、「専任」が行う労働の価値付けは低くなってはいたが、そこに至るまでのこれらの振る舞いからは、お互いがお互いを排除しないような配慮がなされているということが窺える。2.2 の分析方法ではインタビューにおける「専任」を選ばない理由の説明のプロセスは「専任」の正当性を棄却するプロセスでもあると述べたが、「非常勤」の正当性を主張することが「専任」を排除したりその正当性を棄却したりすることと必ずしもイコールではなく、お互い自らの正当性は保持しながら相手を配慮することが可能であることが、この断片からは示されたと言えるだろう。

5. おわりに

本研究では日本語学校の非常勤講師に実施したライフストーリーを聞くインタビューのデータを素材として、職位の選択に関する質問と回答の中で行われる「正当な日本語教師」をめぐるカテゴリー化の実践を記述した。そこでは学習者の利益に直結する教授活動を中心とする労働が、より価値のあるものとして位置付けられ、そのことによって「非常勤」のあり方の正当性が主張されていることが明らかになった。そのプロセスにおいては、「学校寄り」「体制側」といった日本語学校の経営側は対立的に描かれ、一方「専任」は対比的に用いられながらも、対立的な存

在としては描かれていなかった。勝部 (2019) では「大学の日本語教師」「日本語学校の日本語教師」という職位の選択の理由の説明において、第三者への批判がある特定のカテゴリーについてのステレオタイプを構築し、結果としてそこから分断が生まれる可能性を示唆したが、今回のこの断片においては、「専任/非常勤」というカテゴリー集合内で自らの属するカテゴリーの正当性は主張されつつも、そうでないカテゴリーにも配慮がなされていた。このことは、元同僚という当事者同士、かつ親密な間柄で行われたインタビューで、当該のカテゴリーが第三者に当てられるものではなく、インタビュアーとインタビュイーが属する、もしくは属していたカテゴリーをめぐるやりとりであったからだと考えられる。一方で「体制側」と称される学校の経営側に関しては、対立するものとして描かれていた。これは「体制側」がインタビュアー、インタビュイーにとって第三者として存在するからであろう。しかし、議論でも指摘したように、経営側が本当に利潤のみを追求し、学生の利益を損なうような教育環境を作っているか、また日本語教師に負担を強いているのか、このことは明らかではない。岡田 (2020) が指摘するように、日本語学校では経営者と教師間のコンフリクトがしばしば生じるが、経営者側の視点から見てみれば、経営者は利潤を追求するという目的ばかりではなく、経営者の経験やそれに紐づく経営者なりの経営動機がある場合もあるという。本研究の分析と議論が示唆することは、日本語学校という組織の中で、異なる立場にそれぞれ合理的とする論理が存在するが、異なる論理であってもその関係によって理解可能になるということである。勝部 (2018) でも指摘したことだが、日本語教育における低待遇や劣悪な労務環境、異なる立場の日本語教師の分断など、日本語教師にまつわる諸問題の解決を目指すのであれば、異なる立場が合理/不合理とするものを当事者の視点から理解する姿勢が必要だろう。今回の分析と議論ではその重要性が再び示唆されたと言える。

参考文献

- Bilmes, J. (2019). Regrading as a conversational practice. *Journal of Pragmatics*, 150, 80–91.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In Sudnow, D.(Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 31–74). Free Press.
- Sacks, H. (1979). Hotrodder: A Revolutionary Category. In Psathas, G.(Ed.), *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology* (pp.23-53). New York: Irvington. (サックス, ハーヴィ. 山田富秋・好井裕明・山崎敬一 (訳) (1987) 「ホットロッダー——革命のカテゴリー——」 ガーフィנקルほか (1987) 『エスノメソドロジー——社会学的思考の解体——』 せりか書房, pp.19–37.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on language and social interaction*, 41(1), 31–57.
- 有田佳代子 (2016) 『日本語教師の「葛藤」——構造的拘束性と主体的調整のありよう——』 ココ出版
- 上田祥子・松山悠達 (2019) 『日本語を教えよう! 2019』 イカロス出版
- 岡田茉弓 (2020) 「ある日本語学校経営者と教職員とのコンフリクトとその解消——「学生」の役割に注目して——」 『第25回留学生教育学会研究大会抄録』 37–38.

- 勝部三奈子 (2018) 「時間外労働の「ホビー」というカテゴリー化——日本語教師へのインタビューにおける成員カテゴリー化実践——」『言語文化共同研究プロジェクト 2018 応用会話分析研究 ——制度的会話での質問-応答連鎖——』 31-40.
- 勝部三奈子 (2019) 「カテゴリー化を通して生まれる日本語教師の分断——インタビューの語りの会話分析——」『言語文化教育研究』 17 号, 255-276.
- 清水順子 (2019) 「日本語学校における非常勤日本語教師の葛藤研究——TAE による考察——」『北九州市立大学国際論集』 17 号, 59-72.
- 末吉朋美 (2012) 「日本語教師のキャリア形成——日本の社会構造における性別役割——」『待兼山論叢』 46 号, 97-114.
- 牲川波都季 (編著) (2019) 『日本語教育はどこへ向かうのか——移民時代の政策を動かすために——』 くろしお出版
- 芹澤健介 (2018) 『コンビニ外国人』 新潮社
- 畠中浩子 (2019) 『日本語学校非常勤講師の職業継続の要因——キャリア・アンカー (選択により見えてくる職業の価値) に注目して—— (東京外国語大学総合国際学研究科博士論文)』
- 文化庁国語審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修のあり方について (報告)』 文化庁

日本人高校生間における英語での会話継続と話題管理： 英語授業内活動の分析から

福島 玲枝

1. はじめに

中等教育現場での英語教育で「話し合う」技能の育成が求められている。文部科学省 (2019) は高等学校の新学習指導要領において、「外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができる力を養う」(文部科学省, 2019, 14: 下線部は旧学習指導要領からの変更部分) との目的を明記した。さらには、今まで4技能に区別していた運用能力の「話す」活動を「やり取り」・「発表」に二分割し、一方的に表現するだけではなく、相手の意向や反応を踏まえ「適切な言語使用」で、「対話を進める」能力育成に今まで以上に重きを置いた。

その新学習指導要領の流れと共に、中等教育現場における英語運用能力の評価基準も変化している。面接でのスピーキングテストを実施する文部科学省後援の「実用英語技能検定 (英検)」の受験者は2015年以降、中等教育機関に在籍する生徒の受験者が毎年約10万人単位で増加傾向にあり、多くの中高等学校が導入する四技能英語検定試験 GTEC (Global Test of English Communication) も、2014年以降、学校現場で実施可能なタブレット式のスピーキングテスト導入後、受験者が増加中である。各種検定試験が CBT (Computer Based Testing) スピーキングテストを導入し、CMC (Computer-mediated communication) ツールを用いた教材が会話能力の育成のために開発される (Taguchi & Roever, 2017) 中、学習者の相互行為能力を一つの言語指標とし、それを測定する機会が今後更に増えることが予測される。

よって本稿は、高等学校英語教育における「生徒のスピーキング能力向上」の狙いの下、学習者の相互行為技能を明らかにし、そしてその技能習得に必要な指導観点を示すことが目的である。そして、学習者同士のやりとりの分析から明らかとなった学習者の発話行為を元に、教材作成や授業運営に求められる指導項目の提言へと応用する。

2. 高校英語教育の現状と実態

高等学校教育現場において相互行為能力育成に向けた対応は不十分であると言わざるを得ない。日本人高校生の CEFR¹スピーキング能力評価では9割以上が A1・A2 の初級者レベルに該当し (文部科学省, 2018)、当該の習熟レベルを対象として作成された検定教科書では、受け手を意識した「相互行為」を取り入れた活動はほぼ皆無である。高等学校「英語表現 I」教科書では、2017年度の全面改訂版にて「話す活動」と位置付けられたタスクはほぼ全社が導入している²ものの、大部分はスピーチ (モノログ) 活動にとどまる。「やりとり」と称される活動は数

¹ Common European Framework of Reference for Languages の略称。語学のコミュニケーション能力別のレベルを示す国際標準規格で、6つのレベルが設定される。A1, A2 は「身近で日常の事柄」の「単純で直接的な情報交換に応じる」レベルと定められる (Council of Europe, 2001)。

² 平成29年度改定版「英語表現 I」を発行する主要出版社 (桐原書店、啓林館、三省堂、数研出版、増進堂、大修館、第一学習社、東京書籍) の教科書より筆者による調査。同一科目で複数題目を出版している会社については、難易度の高いものを比較対象とした。

レッスンに1回の割合で学習者同士の会話が設定されるが、事前ライティング活動で取り組んだ内容の読み合い、モデル会話の一部入れ替え、一方的な回答を伝える活動等であり、即興で交互の意思疎通を目指す活動ではなく、相互行為達成のための活動指示の明記もない。

加えてそれらを用いて現場独自の取り組みで発展的活動がなされているとも考えにくい。ベネッセ (2020) の調査では「その場で考えながら、先生や友だちと英語でやりとりする」活動が通常の活動として定着している割合は二割に満たず、指導が不十分である実態が浮き彫りとなっている。そして教員意識調査の分析 (ベネッセ, 2016) から、「話す活動」が「予測不能」であること、さらに教員が「準備できない部分であるが故に、指導への不安をぬぐい去れない」と、実態が伴わない現状が指摘される。上記現状と調査により、学習指導要領の求める「相互行為能力育成」に向けて、現場の対応が追いついていないことがわかる。

3. 外国語学習者における相互行為能力

学習指導要領の提示する「やりとり」、つまり「相手を意識した」意思疎通とは「他者の言葉や非言語行動を理解し、自らも他者に理解できるように言葉や非言語行動を産出する」社会生活場面 (岡田, 2016) としての相互行為である。そしてその行為は「参加者が会話の順番交替を継続することに基づいて達成するもの」 (ten Have 1999, p. 128) であり、秩序だって組織化された行為に基づいてなしうる (Richards, 2011) ものと定義される。さらにその相互行為にて参加者によって持ち出される話題 (topic) は「ターンを交わす発話において、参加者によって獲得され、導入・管理されるもの (Stokoe, 2000)」であり、「一定の様式で発話行為を可能にすると共に規制するもの (串田, 1995)」となる。よって話題の管理 (topic management) が会話に参加し、その価値を理解し、楽しむために重要な慣習である (Wong & Waring, 2010) となると、その「話題」の持つ拘束性に従うことが会話を遂行するための必須条件と考えられるだろう。

外国語学習者の用いる話題の展開や移行に関する方法に関しては、様々な観点や学習者層を焦点に当てて研究されている。Youn (2020) は、CEFR B1-C1 の学習者を対象とした面接試験 (学習者と面接官) の会話を「提案」場面に特化して分析し、言語習熟度が高い学習者ほど多様な手段で話題管理を行うことを述べている。中上級者 (CEFR B1-C1) に該当する学習者同士の会話では、会話活動に参加する経験を経て会話を円滑に進める方法を学んでいくことが明らかとなり (Galaczi, 2013; Ishida, 2011)、また相互行為能力の指標としてトピック展開構成等だけでなく、聞き手のサポートや順番交替管理をも重要な観点となることが指摘されている。

しかし初級学習者の話題管理は自律的なものではなく、広範囲での授業者からの支援と制御の必要性が議論される。Carroll (2011) は初級者の発話において、特に教育的制度場面における生徒同士の相互行為では、ターンの受け渡しや優先構造を意識させる必要性があることを指摘した。Al-Gahtani・Roever (2018) も、初級学習者同士の発話において構築される「沈黙」が語彙検索に失敗した沈黙であるのか、非優先応答を投射しているのか、判別しづらい発話構造であることを分析により裏付けている。しかし、どのような形で初級学習者の会話において発話が維持されているのかを分析した研究は数少なく、授業中に学習者同士の相互行為活動の実施が少ない現状の背景には、その不透明が大きく関わっていると判断できる。よって、初級者同士の相互行為における特徴の分析を経て、会話の参加者が成し遂げた発話構造を明らかにすることが一つの予測提示となる。また活動達成に至る補助内容を明示することで、現場の教員の活動に対する意識のハードルを下げ、会話活動の円滑な実施に繋がることが期待される。

4. データと研究手法

本研究で用いる会話データコーパスは、大阪府内私立高校の英語授業内活動の生徒間（高校1年生2学級, 76名, 34ペア）の会話で約280分からなる録画データ³である。活動内容は「自分の好きな話（本、漫画、映画）について話そう」との授業内指示に基づくもので、使用教科書（Lesson 12 A Movie Review, New Favorite English Expression I, 東京書籍）の課末活動である。「本や映画の紹介」というトピックは「英語表現 I」の大部分の検定教科書で取り入れられている話題であり、生徒活動実態に基づく指導事項の提案に有効な場面と判断できる。

録画箇所は「英語表現 I」授業中にクラス一斉で実施したペア活動で、生徒は内容・感想を伝える表現や、関連文法事項の学習後、モデル文の音読、関連事項の英作文等の学習を経て当該活動に至った⁴。ペアは活動実施直前に授業担当者により無作為で組み合わせられ、取り組みの様子は生徒各自のデバイスで撮影された後、授業者に提出された。

生徒は15分という活動時間の中で教室移動や機器設定などの準備と約10分の会話の録画が求められる。言語活動において多くの支援と制御が必要となる初学者同士の会話で「10分間の会話継続」が求められるタスクは参加者にとって簡単なものではない。また会話の参加者がどのように提示された話題（紹介した映画に関する話）に関わるかが約10分のタスク完了に大きな影響を与える。実際に長い沈黙、使用言語の転換（日本語の使用）等により活動を中断したペアも見受けられたが、今回はほぼ英語を用いることで活動達成に至ったペアを分析対象とした。自身の紹介する本（映画）の内容紹介部分では事前に準備をして活動に臨む姿が見受けられたが、会話の展開について相談する時間は取ることができず、会話内容、質問、話題の切り替えなどは参加者に全て委ねられており、自然発生的なものと判断できる。

ここでは会話分析（Conversation Analysis: CA）を用いて学習者の発話を分析する。これは発話や非言語行動の意味がその前後の参加者の発話や行動、そしてその発話や行動をなす表現の選択からどのように構築されるか、を構造的に検証することで明らかにする方法（cf. Hutchby & Wooffitt, 1998; Okada, 2019）である。よって、学習者の相互行為から「話題展開」に対する応答を詳細に分析することで会話の参加者が何をを用いてその行為を行い、何を成し遂げているのかを記述することができる。加えて特定の行為に至る発話過程を定式化し、具体的な「相互行為の手続き」として明らかにすることが可能となる。

5. 分析

5-1 非言語資源と共通知識を用いたターン構築

提示するデータは、生徒 M と C（共に CEFR A2）の会話場面である。抜粋部分は約9分半の録画データのペア活動の後半（6分過ぎ）にあたる部分で、Cが「ラプラスの魔女」というお気に入りの映画のパンフレットを提示しながら紹介する場面を扱う。Cが選んだ映画の内容説明が終

³ データは所在機関からの承諾を経て分析を行っている。

⁴ 活動実施は実施数日前に授業担当者より生徒に予告され、次の事項も併せて伝えられた。

（活動前）本かイラストを1点持参する。

（活動中）持参した本の面白さや魅力を語る、相手の紹介する本の魅力を可能な限り聞き出す、約10分活動を「英語で」継続させる。

（評価）対話相手と協力して英語で課題を達成できるか否かを総合的に判断する。

わった後、M と C が活動継続のために用いた発話構築の方法に着目し、相互行為の参加者が何を用いて会話の進行を妨げるトラブルを回避し、続く行為に繋げたのかを明らかにする。

抜粋 1

M: Female student C: Female student [00:06:16-00:06:46]
100 M: did you: see this movie (.4) in the theater?
 ((points to C's movie flyer C holds))
101 (.3)
102 C: yes ((nods))
103 (.6)
104 C: I
105 (.6)
106 C: I watched
107 (.6)
108 C: two (.2) or (.2) three times ((forms the numbers with fingers))
109 in the theater, ((gazes downward))
110 (.3) ((C stops hand movement))
111 C: theater,
112 (.5)
113 C: and
114 (1.3) ((C stops hand movement and shifts gaze downward))
115 C: I watch (.5) two (.4) times, ((forms the number with fingers))
116 (.7) ((C displays a thinking face and holds her hand gesture))
117 in airplane to Canada. ((shifts gaze to M))
 Canada
118 (.4)
119 M: [HHhhhhh]
120 C: [HHhhhhh]

100 行目で M は C の紹介した映画について “did you: see this movie (.4) in the theater?” と真偽質問で新しい話題 (映画館) を提示する。ここで “this movie” と指示代名詞の使用と C の持つパンフレットの指差しにより、M は相手の提示した話に自身の発話を志向させていることを明示的に伝える。また M の (C の提示した映画に関する) 問いは「受け手 (の経験) に志向した話題」であり、受け手が発話の責務を負い (Schegloff, 2007, 170)、会話の展開の広がりをもたせている。それを受けた C は 101 行目の 0.3 秒の沈黙を経て、102 行目で非言語資源を用いたうなづきと最小応答 “yes” を産出することで肯定的返答を表示し「質問-応答」の隣接ペアを完成させる。そして 103 行目の 0.6 秒の沈黙を経て C は再びターンを取り、104-106 行目で C 自身の「映画を観た」経験を再提示し、108 行目で “two (.2) or (.2) three times” とその頻度 (映画館で観た回数) を提示することにより前述の発話を拡張する。さらに 109-111 行目で C は “in the theater, (.3) theater,” と M の 100 行目の発話内容を繰り返すことで、相手が提示した内容へ志向した発話であることを説明し (Schegloff, 2007, 155)、語尾の半上昇調で自身の発話継続を示す。さらに C は 114 行目で生じた 1.3 秒の沈黙の間も手の動きを止め、視線を M から逸らし思考中の表情でターンが進行していることを伝え (Goodwin, 1987)、続くターンで M に視線を移し 115-117 行目で “I watch (.5) two (.4) times (.7) ((shifts gaze to M)) in airplane to Canada” と、106-111 行目の発話に対して再拡張を行う。ここでも C は回数を述べる (115 行目) ことで、直前発話 (108 行目) の関連話題であることを示し、117 行目で “in airplane to Canada.” と映画を観た場所に関する新情報を提示する。さらに C は “Canada” と飛行機の目的地をカタカナ発音 (日本語) に変換し発話

することで、進行中の話題が M との共通経験⁵であることを提示し発話への理解を促す。0.4 秒の沈黙 (118 行目) 後、119 行目で M は笑いをういて C の直前の発話への理解を示し、120 行目では C が自らその笑いを共有して連鎖の終了につなげる。

この抜粋でのターン構築で着目したい部分は、M が相手の開始した話題 (C の好きな映画) へ志向した質問 (100 行目) に対し、M と C の直面するトピック性に志向したターン拡張と構成、視線や手の動き等の非言語資源の活用、そして相手の共有知識へ志向したターン共同構築である。M が提示した真偽疑問文に対し、C は 102 行目の最小限の応答で終えることなく、104 行目でその映画を映画館で観た「回数」、107 行目では「飛行機で」観た回数、と前述の話題を保持し促進するスタンスを示し (Schegloff, 2007, 171) ながら連鎖を拡張し、段階を経たトピックの転換 (Schegloff, 2007, 169) を行い、117 行目で相手との共通経験 “Kanada (Canada)” の提示により、文字情報以上の情報伝達を試みる。また手の動きを用いて自身のターンを示すだけでなく、発話において焦点を当てるべき情報 (映画を観た回数) に対しては、拡張連鎖組織内で指を用いた動作を加え、映画を観た回数が「複数回(通常ではない)」対「一回 (通常)」のカテゴリーを作り出し、自身が後者に属することを示すことで「自分が通常の域を超えるほど好きな映画である」との嗜好の程度の伝達に成功している。互いが進行中の話題や相手の経験や知識に志向しながらターンや話題を管理し、活動継続を試みる姿が明らかとなっている。

5-2 相手に配慮したターンの共同構築

続く抜粋 2 も M と C の会話で、抜粋 1 の約 1 分後にあたる。直前のターンでは、C が提示した映画の原作者は “Higashino Keigo” で、その「小説版を映画鑑賞後に読んだ」と語り、作品の難易度に関して会話が展開する。M がその小説作家の印象について述べる部分から話題提供連鎖が開始するが、抜粋の途中で、C が「犯人」という意味に該当する単語が分からず、言語要素・非言語資源を用いた「言葉探し (Brouwer, 2003)」が開始される。ここでも提示された話題を維持し活動を継続するために、会話参加者がどのように連鎖を共に構築するかを分析する。

抜粋 2⁶ [00:07:51-00:08:31]

155 M: I think (.) Higashino (.) Keigo's novels is
((gazes at the movie flyer C holds))((moves her left
hand up and down as she produces each word))
156 (.9)
157 M: difficult (.) to read.
158 did you ((gazes at C)) (.)enjoy (.)
((shifts gaze to the flyer))
159 reading (.) it? ((gazes at C))((moves her left hand
up and down as she produces each word))
160 (.8)
161 C: yes ((nods))
162 (1.2)
163 C: yes (.) but (.3) I
164 (.8)
165 C: I read (.) HHhhh.hh
166 (.3)

⁵ カナダ (“Kanada”) は M と C の在籍する学校が実施した研修旅行先である。飛行時間は約 9 時間 (夕方出発、昼到着) で、C は本来睡眠時間にあたる大部分で映画を見ていたことになる。

⁶ 抜粋内の NG は negative morpheme を表す。

167 I read (.) many: (.7) his books (.) so
 168 (.4)
 169 C: I can guess (.5) who is ((gazes upward))
 170 (2.6)
 ((C gazes at M and moves her right arm back and forth))
 171 C: HHh.Hh[hh=
 172 M: [hhh ((M imitates C's gesture))=
 173 C: = [HAHAHAHA.HHh
 174 M: = [HAHAHAHA.hhh
 175 C: who is (.8) kira::?
 killer
 "who is the killer"
 176 (.3)
 177 M: °criminal°?
 178 (.6)
 179 C: kurimiru?
 criminal
 "is it criminal?"
 180 (.6)
 181 M: °wakarana[i° ((M displays a smiling face and shakes her head))
 know NG
 "I don't know"
 182 C: [HHhhh
 183 (1.3)
 ((C moves her hand to create a person's figure))
 184 C: who is (.3) bad (.) people [HHhhh=
 185 M: [HHhhh

155 行目で M は C が紹介した映画の原作者 “Higashino Keigo” の作品の話を取り上げ、新しく話題提供連鎖を開始する。M は C が手にする映画のパンフレット⁷に視線を向け、C が提示している映画の話に関連する話題であることを示し、155-157 行目で前置き (story preface: Prior, 2016) を用いて続く話が “Higashino Keigo” に関する話であることを予告する。同時に M は 157 行目で “difficult to read” という評価と共に M 自身が提示した話題 (Higashino Keigo の小説) を前景化し、続く発話で “enjoy reading” との表現を用いて、157 行目の評価と対照的な主旨の質問を C に提示する (158-159 行目)。157 行目の M 自身の認知的態度 (epistemic stance) があることの主張 (“difficult (.) to read.”) は話題となる事柄について判断・評価を下せる立場にあるという態度の表明であり、ここでは C の提示した映画の原作者の話題について共通知識を提示するものとして機能している。M はまた、抜粋 1 同様に手の動きでターンを保持し、その動きの停止でターンの終了を伝える (159 行目)。続く 161 行目で C はターンを取り非言語資源での肯定的態度を提示しつつ “yes” と発話し、M の発話に応答するが、M の直前の発話が故に二通りの対照的な答えが想定されるもの (“yes, it is difficult” / “yes, I enjoy reading”) として受け取られるため 162 行目で 1.2 秒の沈黙が生じる。よって C は再度 163 行目でターンを取り、直前の肯定的応答を繰り返し、前述の発話の期待を否認する “but” を用いて対話継続を示す。さらに続く 165 行目の笑いのトークンの後、167 行目で M が用いた “read” の語を再提示して 159 行目の M の質問への志向を示し、“many his books” と M が提示した事柄に関し C の知識の優位性を提示することにより、相手のフェイス (Brown & Levinson, 1987) を脅かすことなく自身の否定的応答を伝える場面

⁷ パンフレットの上部に M の持ち出した作家の名前が記載されている。

を前置きで作り出す。そして因果関係を示す“so”を用いて発話内容を予告する手続きを経て、自身の応答の伝達を試みるためのターン構築を行う。

続いてCは「(読むのは難しいけれど) 犯人が誰か推測できる」との内容を伝えるべく、155–159行目のMの質問に対する応答を試みる。しかし169行目で“I can guess (.5) who is”と発話した後に視線をMから逸らし上方に向け「言葉探し」を開始(Brouwer, 2003)する。さらにCは169行目のターンを完了できぬまま、170行目の2.6秒の沈黙でMに視線を戻し、右腕を上下に動かす素振りを示し、笑いのトークンを提示して169行目のターンがトラブル源であることを伝達し、Mが言葉探しに加わることを可能とする位置を作り出している。しかし続く172行目でMはCが開始した言葉探しの回答の提示に至らず、かわりに170行目のCの仕草を真似ることでCの発話(169–171行目)に対する同調姿勢を提示する。Cは検索する言葉に到達できぬまま175行目で“who is (.8) kira:”と169行目のC自身の発話に戻って継続する態度を示し、さらに“kira:”とカタカナ発音と語尾の半上昇調を用いて不確かさを提示しながらターンを完了させる。ここでMは177行目でCがこれまで提示した情報から“°criminal?”と小声で言葉探しの答えとなりうる候補提示に至る。Cは178行目の0.6秒の沈黙と179行目の上昇調のMの発話の繰り返しにより、Mの発話に同調しつつもMが提示した候補の語を確定できないこと(Greer et al., 2009)を示す。続く181行目で、Cの応答を受けたMは“°wakarana[i]”と笑いの表情と共に日本語で自身の提示した回答の取り下げを行う。その応答を182行目で重複する笑いのトークンで受け取り、Cは単語検索連鎖を中断し、183行目の1.3秒の沈黙で手を腕を動かして人の形を作り出す動作を示し、184行目にて“who is (.3) bad (.) people”とトラブル源となった169行目の発話を再々度修正し進行中の連鎖に戻り、脇道連鎖(Jefferson, 1972)を終了させ、Mと笑いを共有することで互いの理解にトラブルがないことを確認しあい、発話の終了を提示する。

この抜粋においてCは169–183行目で言葉探し連鎖を行ったが、183行目の沈黙の間のCの非言語資源(手の動き)の提示、そして184行目の0.3秒の沈黙を挟んで発せられたターン(“who is (.3) bad (.) people”)から、Cが169行目で求めている単語に行き当たらずに連鎖が終了したことが分かる。しかし会話の参加者同士が制度的な場面(活動への参加)に関与しあい、互いの発話に同調する形でターンを構築している。170行目でCが非言語資源を用いて言葉探し連鎖を開始した際、Mは直後に求められている回答を提示することに失敗する。しかしMはCの仕草を真似るという動作を提示し、笑いを共有することで、受けての発話への理解を示し、それを承認(Greer et al., 2009)している。さらに注目すべき部分は、179行目でMが提示した回答にCが承認を示さなかった場合の後に続く発話行為である。通常であれば、投射される相互行為はMが提示した回答を修正する、Cに更なる説明を求める(Greer et al., 2009)等の177行目のMの発話をトラブル源とする修正行為である。しかしMは181行目で“°wakarana[i]”と述べることで更なる修正や確認行為を回避し、169行目のトラブル源に関して更なる修正が不要であるとの判断を提示し、Cも182行目でそのMの判断を承認している。この一連の行為より、L1を用いた言葉探し連鎖が「適切な表現にたどり着く」目的で実施されるのではなく、MとCがお互いにその時点で会話が作り上げてきた意味の理解、間主観性の構築の目的で行われていることがわかる。さらにMは学習者同士の発話において言語知識の優位性を提示する可能性のある知識の優位性の提示(Brouwer, 2003; Jefferson, 1987; 岡田, 2015)を笑いを伴わせて回避し、受け手としてCの発話への理解を示し、活動の継続に志向する姿勢を示している。

6. 考察・議論

本稿では学習者同士の一連の会話の縦断的な分析を通し、初級学習者 (CEFR A1-A2) における会話の共同構築場面を分析した。その結果、L2 習熟度の低い学習者が会話の参加者がターンの獲得や維持のために、非言語資源 (目線、うなづき、手や腕の動き) を活用していることが明らかとなった。また進行中の話題の管理については、指示語や直前の発話の一部の繰り返しなどの明示的な発話形式が一連の会話の継続を示し聞き手の理解を可能とする目的で用いられ、お互いの合意の下で新たな話題へ移行することを可能としている。さらに会話の参加者が共有した経験を語る、共通知識を探る、互いの母語 (L1) を一部取り入れる等の行為が、進行中の話題維持・相互の理解確認に加えて、聞き手に対する会話の参加や進行中の話題への共感を促す目的でも行われることが明らかとなった。L1 (日本語) を使用して単語検索連鎖を構築する場面では、表面上では互いに L2 での表現を確認し合う形である一方、その行為自体は目の前で展開される会話の相互理解を図る目的であり、授業という場面における活動指示に強く影響された発話行為であることも分かる。

上記分析により、初級学習者にとって非言語資源や会話への関与を明示的、且つ可視化する行為が会話の共同構築と活動継続に大きな役割を果たしていることが明らかとなった。同時に初級者学習者同士での L2 での会話を成立させるために、教材作成者や授業者に対してどのような補助が求められるかも示唆される。

まず教材として、今回のデータ場面において使用された検定教科書は、上記手続きに関する活動指示、特に聞き手の発話に対する情報が不十分であったと言わざるをえない⁸。Nguyen・Ishitobi (2012) の指摘通り、多くの検定教科書は学習事項の制約が故に会話連鎖の構築という観点から見ると不適切となるモデルの提示が多く、今回の当該教科書のモデルダイアログについても唐突な話題転換部分が確認される。しかしその制約があるにせよ、紙媒体とデジタルでハイブリット化する教科書において下記項目の導入は可能ではないだろうか。

1) 受け手の立場からの十分なモデル提示: 評価的発話の使用、動画での非言語資源の導入
2) 発話の機能に着目した例示: 離接的話題転換表現の提示、話題転換と非言語資源のメタ認知
実際の学習者の対話構築において「聞き手側の会話への関与」が話題管理や会話継続に影響することを考慮すると、発話に関し承認、理解、共感を示す表現やその役割を明示することが活動達成の一助となる。モデル会話を提示する際、実際の会話文脈を示しながら、進行中の話題に志向する態度の一例を具体的に提示することが、活動達成に貢献する部分となるであろう。

また、授業者として授業設計や発話機能に気づかせる指導も必要である。分析結果により進行中の話題 (トピック性) に志向した明示的なターン構築や、相手との共通経験の提示による話題管理が会話の共同構築に影響することが明らかとなった。外国語による授業内活動であれ、人間関係、共有知識や経験が活動の達成に影響することが明らかである以上、学習者の活動を手助けする教師の立場からの働きかけと活動設計が下記項目において求められる。

- 3) ペア設定への配慮: 単一相手とならないための活動設定の工夫
- 4) 非言語資源・母語使用の許容: 授業内規律の確立とメタ認知の促進

⁸ 当該教科書の対象レッスンにて「受け手の発話のモデル提示」として捉えられる部分は、最初の “Warm Up!” と称する活動での 2 つの質問文 (“1. Do you like movies?” “2. What is your favorite movie?”)、そして “Target” 部分でのモデル会話における二種類の返答 (“What kind of movie is it?” “It sounds like a real must-see.”) のみである。

言語資源が限られた学習者同士の会話では、自身の認知スタンスを提示することで会話の参加者が共通話題を見つけ、会話の共同構築へ繋がることから、進行中の話題に関する参加者の認知の有無が授業内活動の達成に大きく影響する。従って、教師の授業内補助として考えられるのは、単一の相手だけでなく、同一話題にて異なる学習者との話題構築を与える等、日々の活動におけるペアリングの工夫である。また、発話を振り返り、何が会話維持に繋がるのかを実際の教室内活動を用いてメタ認識を促すことも、生徒の対話能力の有無を促進する一助となるであろう。母語の使用に関しては賛否が分かれる部分となるが、初学者の相互行為活動を円滑に進行するという目的のもとでは使用が推奨されるべきものである。必要なのは一方的な母語の使用制限ではなく、母語の使用目的を明確にした授業内活動への規律の確立であり、それにより学習者の言語使用を促進し、学びを促進することが可能となる。

日本の高校生の英語レベルの実状と新学習指導要領が求める「生徒の相互行為能力育成」の観点から生徒の活動を分析すると、旧学習指導要領にて翻弄された流れに疑念を持たざるをえない。旧高等学校新学習指導要領（文部科学省, 2009）で「英語の授業は英語で行うことを基本とする」と明記された後、2013 年度の施行前から多くの解釈が飛び交った。「生徒が活動の主体となる授業を英語で行う」「重要なのは授業の方法を変えることで、生徒が話したり書いたりする練習の場所を与える」等の必要性が多方面から叫ばれた影響を受け、現在も教材・試験・そして授業において「活動指示の全英語表記」「生徒の言語活動中の使用言語の限定」「発表や対話活動（英会話）のみに焦点をあてた授業」等、母語の使用を可能な限り避け、活動を実施することのみに重きを置く傾向にある。2022 年度の新学習指導要領の施行を控え、新カリキュラムでの教材準備段階となる現在、実際の生徒の活動の分析結果から何が不足し、何が求められるのかという観点に改めて立ち返る必要があるのではないか。

参考文献

- Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2018). Proficiency and preference organization in second language refusals. *Journal of Pragmatics*, 129, 140–153.
- ベネッセ教育総合研究所 (2016) 『中高の英語指導に関する実態調査 2015』ベネッセ教育総合研究所
- ベネッセ教育総合研究所 (2020) 『高1生の英語学習に関する調査』ベネッセ教育総合研究所
- Brouwer, C. E. (2003). Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning? *The Modern Language Journal*, 87(4), 534–545.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Carroll, D. (2011). Taking turns and talking naturally: Teaching conversational turn-taking. In N. Houck & D. Tatsuki (Eds.). *Pragmatics: Teaching natural conversation*. Alexandria, VA: TESOL
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Galaczi, E. D. (2013). Interactional competence across proficiency levels: How do learners manage interaction in paired speaking tests? *Applied Linguistics*, 35(5), 553-574.

- Goodwin, C. (1987). Forgetfulness as an interactive resource. *Social Psychology Quarterly*, 50(2), 115–131.
- Greer, T., Andrade, V., Butterfield, J., & Mischinger, A. (2009). Receipt through repetition. *JALT Journal*, 31(1), 5.
- Have, P. T. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. SAGE.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: Principles, practices and applications*. Polity.
- Ishida, M. (2011). Engaging in another person's telling as a recipient in L2 Japanese: Development of interactional competence during one-year study abroad. In *L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 45–85). National Foreign Language Resource Center.
- Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 294–338). Free Press.
- Jefferson, G. (1987). On exposed and embedded correction in conversation. In Button, G., & Lee, R. *Talk and social organization*. (pp. 86-100). Multilingual Matters.
- 串田秀也 (1995) 「トピック性と修復活動：会話における「スムーズな」トピック推移の一形式をめぐって」『大阪教育大学紀要：第二部門』44号, 1–25.
- 文部科学省 (2018) 「平成 29 年度 英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」 Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf (2020 年 7 月 12 日)
- 文部科学省 (2019) 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編 英語編』 開隆堂
- 中邑光男 (編) (2014) 『NEW FAVORITE English Expression I』 東京書籍
- Nguyen, H. T., & Ishitobi, N. (2012). Ordering fast food: Service encounters in real-life interaction and in textbook Dialogs. *JALT Journal*, 34(2), 151.
- 岡田悠佑 (2015) 「英語授業内英会話タスクでの自己開始他者修復連鎖における学生の電子辞書使用」『言語文化研究科共同プロジェクト 2014 (大阪大学大学院言語文化研究科)』, 21–30.
- 岡田悠佑 (2016) 「相互行為能力の発達を解き明かす：縦断的会話分析の方法と意義」『電子情報通信学会 基礎・境界ソサイエティ研究誌 Fundamentals Review』9号, 304–317.
- Okada, Y. (2019). Discursive construction of “antisocial” institutional conduct: Microanalysis of Takata's failure at the U.S. congressional hearings. *Journal of Pragmatics*, 142, 105–115.
- Prior, M. (2016). Formulating and scaling emotionality in L2 qualitative interviews. In: M. Prior & G. Kasper (Eds.), *Emotion in multilingual interaction* (pp. 203–236). John Benjamins.
- Richards, K. (2011). Using micro-analysis in interviewer training: ‘Continuers’ and interviewer positioning. *Applied Linguistics*, 32(1), 95–112.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I*. Cambridge University Press.
- Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second Language Pragmatics*. Oxford University Press.
- Wong, J., & Waring, H. Z. (2010). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/ EFL teachers*. Routledge.
- Youn, S. J. (2020). Managing proposal sequences in role-play assessment: Validity evidence of interactional competence across levels. *Language Testing*, 37(1), 76–106.

執筆者紹介（掲載順）

岡田 悠佑（おかだ ゆうすけ）	大阪大学大学院言語文化研究科准教授
古川 敏明（ふるかわ としあき）	早稲田大学社会科学総合学術院准教授
石野 未架（いしの みか）	同志社大学グローバル地域文化学部助教
勝部 三奈子（かつべ みなこ）	大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程
久次 優子（ひさつぎ ゆうこ）	大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程
福島 玲枝（ふくしま あきえ）	大阪大学大学院言語文化研究科博士後期課程

（2021 年 4 月現在）

言語文化共同研究プロジェクト 2020

応用会話分析研究
—相互行為的視座からの教育と学習—

2021 年 5 月 31 日発行

編集発行者 大阪大学大学院言語文化研究科

